

社会的事象の意味を多角的に考える力を育成する指導の工夫

— 多様な気づきを生み、学びの深まりを促す単元内自由進度学習を通して —

東広島市立平岩小学校 河田 幸法

研究の要約

本研究は、社会的事象の意味を多角的に考える力を育成する指導の工夫について考察したものである。文献研究から、本研究における「社会的事象の意味を多角的に考える力」を「地域の人々や国民の生活と関連付けて捉えた社会的事象の社会における働きや役割などを、複数の立場や意見を踏まえて捉える力」と設定した。この力を育成するために、児童にとって身近な社会的事象を取り上げ、ルーブリックの活用を通して、多様な気づきを生み、学びの深まりを促す単元内自由進度学習を展開する単元開発を行い、検証授業を行った。その結果、社会的事象の社会における働きや役割などを、複数の立場や意見を踏まえて考える様子が見られた。このことから、多様な気づきを生み、学びの深まりを促す単元内自由進度学習を行うことは、社会的事象の意味を多角的に考える力を育成する上で有効であることが分かった。

I 主題設定の理由

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）では、社会科、地理歴史科、公民科の課題の一つとして「主体的に社会の形成に参画しようとする態度や、資料から読み取った情報を基にして社会的事象の特色や意味などについて比較したり関連付けたり多面的・多角的に考察したりして表現する力の育成が不十分である」¹⁾ 点が指摘されている。この指摘は所属校の課題とも重なる。所属校では、全国学力・学習状況調査質問紙（令和6年度実施）において表1のような結果が得られた。肯定的評価及びそのうちの強肯定の割合がともに県平均よりも低い。この結果から、社会的事象への関心が低いことや、多様な気づきや学びの深まりを児童が実感できていないことが分かる。また、昨年度実践した授業の単元学習後の振り返りの記述において、社会的事象に対する感想のみに留まり、社会的事象の意味を多角的に記述することが苦手な児童が多い。

これまでの自身の社会科指導を分析すると、資料の読み取りや問いに対する答えを考える学習活動が多く、様々な立場に立って社会的事象の意味を多角的に考え、表現する学習活動が少なかった。また、資料の読み取りに時間をかけ、思考する時間を十分に確保できていなかった。そのため、社会的事象への関心が低く、多様な気づきが生まれにくく、学びの深まりを実感できないことから、社会的事象の意味を多角的に考えることに苦手意識をもつ児童が多い要因となっていると考える。そこで、本研究で

は、上記の課題を克服するために単元内自由進度学習を取り入れる。単元内自由進度学習を行うことで、児童が自分に合った学び方を選んで主体的に考えたり、思考する時間を確保したりできる。加えて、ルーブリックを開発し、適切な形成的評価とフィードバックを行えば、児童が個別の課題追究場面において、主体的に社会科の見方・考え方を働かせ、社会的事象に対して多様な気づきを生み出すことにつながり、児童同士や児童・教師間での対話の質が高まることで学びの深まりを促し、多角的に考える力を育成できると考えた。

表1 令和6年度「全国学力・学習状況調査質問紙」の結果の一部抜粋

質問項目	肯定的評価	強肯定評価
地域や社会をよくするために何かしてみたいと思いますか。	82.7% (県 84.9%)	28.0% (県 37.1%)
学級の友達との間で話し合う活動を通じて、自分の考えを深めたり、新たな考え方に気付いたりすることができている。	81.3% (県 87.9%)	32.0% (県 44.2%)

II 研究の基本的な考え方

1 社会的事象の意味を多角的に考える力とは

「社会的事象の意味」について、小学校学習指導要領（平成29年告示）解説社会編では、「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であ

「多角的に考える」について、小学校学習指導要領（平成29年告示）解説社会編では、「児童が複数の立場や意見を踏まえて考えること」³⁾と示されている。

Ⅲ 社会的事象の意味を多角的に考える力の育成のための手立て

(1) 多様な気づきとは

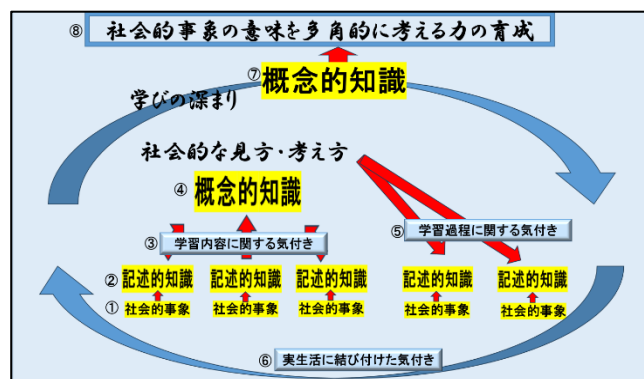
小学校の社会科において「気付き」は、児童が身の回りの社会に関心をもち、自ら学びを深めていく上で重要な観点である。本研究では、社会科における気付きを時間軸の違いから、「学習内容に関する気付き」、「学習過程に関する気付き」、「実生活に結び付けた気付き」の三つに分類して定義する。「学習内容に関する気付き」とは、例えば、1時間分の授業内で学んだ社会的事象に対して疑問や自分の考えをもったり、社会的事象を相互に関連付けたりすることである。「学習過程に関する気付き」とは、例えば、社会的事象を単元内での既習事項等に関連付けることである。「実生活に結び付けた気付き」とは、例えば、社会的事象を既習の単元における学習内容と関連付けたり、自分の身の回りの出来事や生活経験と結び付けたりすることである。

いて思考した結果、自ら分かったことや捉えたこと、疑問に思ったこと」と定義する。

和歌山大学教育学部附属小学校（2017）は、「「学びの深まり」とは、他者とかわることの中で、概念化したり再構成したりすることで自己の変容を認識する過程」⁵⁾としている。

(3) 社会科における多様な気づきを生み、学びの深まりを促すとは

社会科における多様な気付きを生み、学びの深まりを促すことが、社会的事象の意味を多角的に考える力の育成にどのようにつながるのかを図1に示す。



– 2 –

まず、児童は社会的事象に出会い（①）、記述的知識を獲得する（②）。その後、社会的事象を相互に関連付ける等の学習内容に関する気付きが生まれ（③）、社会的事象の意味を概念化し、概念的知識を得る（④）。①～④の過程は前述の澤井（2013）の整理とも対応する。④で獲得した概念的知識を活用し、社会的な見方・考え方を働かせて、次の社会的事象を捉えていくことで、学習過程に関する気付きが生まれる（⑤）。このような学習を繰り返すことで、実生活に結び付けた気付きが生まれ（⑥）、学びが深まり、概念的知識が再構成される（⑦）。再構成された概念的知識を活用し、社会的事象を様々な角度から捉えることができるようになることで、社会的事象の意味を多角的に考える力を育成できる（⑧）。⑤～⑧の過程は前述の澤井（2017）の整理とも対応する。

2 単元内自由進度学習の進め方について

(1) 単元内自由進度学習について

ア 単元内自由進度学習とは

中央教育審議会答申（令和3年）「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して」では、「各学校においては、教科等の特質に応じ、地域・学校や児童生徒の実情を踏まえながら、授業の中で『個別最適な学び』の成果を『協働的な学び』に生かし、更にその成果を『個別最適な学び』に還元するなど、『個別最適な学び』と『協働的な学び』を一体的に充実し、『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善につなげていくことが必要である。」⁸⁾と述べている。

奈須正裕（2021）は、個別最適な学びを実現するための学習方法として、単元内自由進度学習を「学習の手引き、学習カード、発展学習、学習環境」の四点をベースに提唱している。一単元分の学習時間をまるごと子供一人一人に委ね、各自が自分に最適な学習計画を立案し、自らの責任と判断で自由に学んでいくとしている。自己決定学習として、順序選択型、課題選択型、課題設定型の三種類があると述べている⁽²⁾。

所属校では、奈須（2021）の理論を基にして、単元内自由進度学習を行っており、本研究でも、奈須（2021）の理論を基にして研究を行う。また、最も児童にとって負荷が小さいながらも、多角的に考える力を育成するのに効果的と考えられるため、順序選択型を取り入れる。順序選択型を通して、自分に合った順番や学び方を選んで主体的に考えたり、思考する時間を確保したりすることで、多様な気付きを生み、学びの深まりを促す。

イ 社会科における単元内自由進度学習の具体

社会科における単元内自由進度学習は、一斉授業と個別の課題追究を組み合わせて、社会的事象の意味を多角的に考えていく。そのため、まず、一斉授業で児童は社会的事象に出会い、気付きや疑問をもったうえで、単元を貫く問いを共有する。その後の個別の課題追究では、自分に合った順番や学び方を選んで、単元を貫く問いに対する答えを考える。個別の課題追究を経て生まれた多様な気付きを一斉学習の場面で共有し、協働的に学ぶことで対話の質が向上し、学びが深まる。このように単元内自由進度学習を通じて、児童は単元を貫く問いに対する答えを考えることで、社会的事象の意味を多角的に考える力を獲得する。

これまでの一斉授業のみの単元構成では、児童が多様な気付きを得ることに難しさがあった。一斉授業では、単元内の1時間ごとに身に付けさせたい力に合わせた、各時のめあての設定や資料提示、発問が行われていた。そのような中では、児童は気付いたことを発言したいという気持ちをもっていても、時間や授業の進行の都合上、発言することができないことも多くあった。また、学級の全員の前では、恥ずかしくて発言できないという児童もいた。結果、児童は学習に対して受け身になり、気付きを交流する時間の確保にも制限があることから、多様な気付きが生まれにくかった。教師にとっても、各時のめあてが設定されているため、児童が単元の学習や生活経験と関連付けたよい気付きをしても、取り上げて共有することができなかった。振り返り場面でも、児童は実際には多様な気付きをしているもの

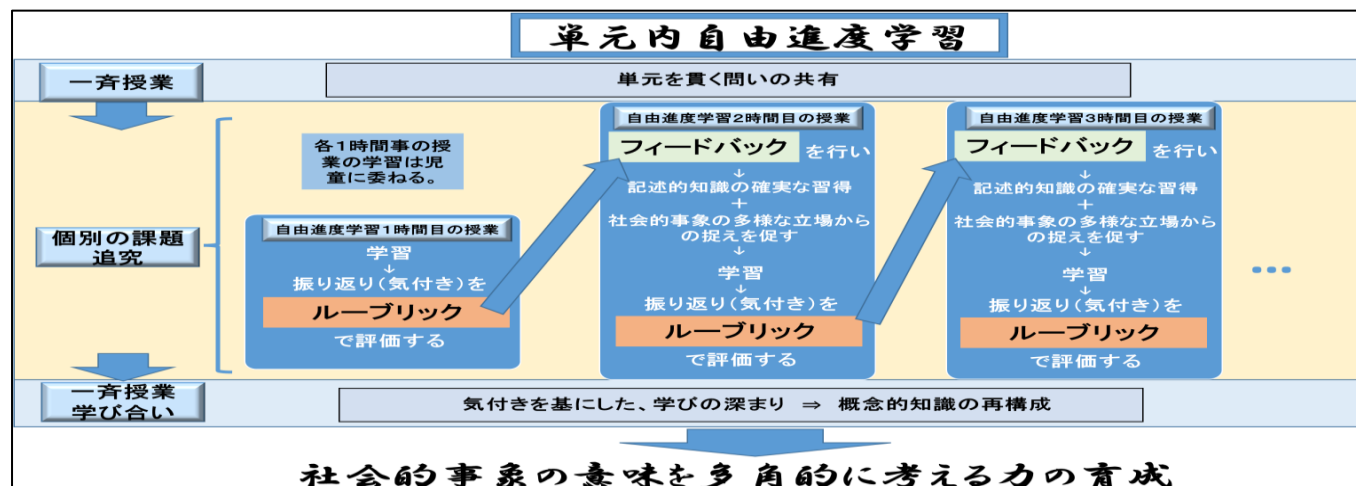


図2 開発した単元の流れ

の各時のめあてに即したもののしか書くことができず、教師も評価できなかった。

一方、順序選択型を取り入れた単元内自由進度学習を行うと、児童は一斉授業における1時間という時間的制限を超えて、自分が興味や関心をもったことを調べたり、話しやすい友だちと対話的な学びをしたりする中で、多様な気づきを生むことができる。しかし、児童の中には、振り返りの記述が社会的事象に対する感想のみに留まり、その意味を多角的に記述することが苦手な児童も多いため、児童の気づきや学びをループリックを用いて評価し、各児童や教室全体へフィードバックを行うことで、次時の学習における児童の多様な気づきを一層促すことができる。このように開発した単元の流れを図2に示す。

図2に整理したように、個別の課題追究では、児童の学習と振り返りに対して、教師がループリックを基にした評価とフィードバックを行う。振り返りの記述が感想に留まる児童に対しては、教師が理解してほしい内容や、意識してほしい立場を示す等のフィードバックを行う。この過程を繰り返すことで、児童は記述的知識を確実に習得し、社会的事象の意味を多様な立場から捉えられるようになる。このように、単元内自由進度学習における個別の課題追究の過程で適切な形成的評価を行い、社会科の見方・考え方を働かせた子供同士が学び合うことで、結果的に対話の質が高くなり、学び合いを行う一斉授業においても深い学びを生み出すという教育効果が期待される。

(2) 個別の課題追究場面における学びの姿を見取るループリックについて

本研究では、社会的事象の意味を多角的に考える力を育成する指導の工夫を目指すため、知識の定着に向けた方向付けを図り、多角的な視点への足場掛けを行うためのループリックを開発し、児童・教師間で共有する。具体的には、単元内自由進度学習における個別の課題追究場面において、毎時間の振り返りカードに評価基準(表2)を設定し、4段階のループリックを活用した形成的評価を行う。さらに、振り返りに対する教師のフィードバックに、児童は返答を書き、振り返りの記述内容が教科のねらいと一致しているのかを確認する。

形成的評価を見取るループリックは、児童の振り返りカードにおける記述内容が、単元内での学習が進むにつれて記述的知識に加えて、先述した「学習内容に関する気づき」、「学習過程に関する気づき」、「実生活に結び付けた気づき」の三つのうち、より長い時間軸の中での気づきがもたらされるように促し、学習内容や生活経験との関連付けを図るものである。このループリックは単元の初めに児童に提示し、共有するもののため、児童に分かりや

すい表現で示している。

表2 単元内自由進度学習で児童・教師間で共有するループリック(形成的評価)

	評価基準
①	今日(1時間)の学習内容をこれまでに学習した単元での学習内容や、自分の身の回りの出来事・生活経験と関連付け、そう考えた理由とともに書いている。
②	今日(1時間)の学習内容を単元内でこれまでの授業で学習した内容等に関連付け、そう考えた理由とともに書いている。
③	今日(1時間)の学習内容を疑問や自分の考えと関連付け、そう考えた理由とともに書いている。
④	今日(1時間)の学習の感想のみを書いている。

IV 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

ループリックの活用を通して児童の多様な気づきを生み、学びの深まりを促す単元内自由進度学習を行えば、児童の社会的事象の意味を多角的に考える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3に示す。

表3 検証の視点と方法

	検証の視点	検証の方法
1	社会的事象の意味を多角的に考える力を育成することができたか。	・ポストテスト
2	多様な気づきを生み、学びの深まりを促す単元内自由進度学習は、社会的事象の意味を多角的に考える力を育成する手立てとして有効であったか。	・児童アンケート(単元実施前後) ・児童のワークシートや振り返りの記述

V 開発・実践した授業の実際

1 研究授業の概要

- 期 間 令和7年6月16日～6月26日
- 対 象 所属校第4学年(1学級26人)
- 単元名 ごみの処理と利用
- 目 標

ごみの処理の仕組や再利用、地域の人々の協力などに着目して、これらの事業が地域の人々の健康な生活や良好な生活環境の維持と向上に役立っていることを理解できるようにするとともに、ごみの減少のための取組を考えることを通して、社会的事象の意味を多角的に考える力を身に付けさせる。

- 単元計画(全11時間)

本研究では、奈須の学習の手引きに基付いた順序

選択型の単元計画を設定し、その単元計画を表4に示す。

表4 単元計画（全11時間）

次	時	○学習活動	学習課題	☆視点												
一【一斉】	2	○家庭のごみ調べを行い、学習計画を立てる。【主】 わたしたちの家は、どのようなごみを、どれくらい出しているのだろうか。☆生活者・収集する人														
二【個別の課題追究】	2	○燃やせるごみの処理や、資源になるごみの再利用について調べ、まとめる。【知】 分別して出され、収集されたごみは、どのようにして処理されるのでしょうか。☆処理する人														
	2	○ごみ処理がかかえる問題に対する東広島市の取組を調べ、まとめる。【知】 東広島市は、どのようにしてごみ処理がかかえる問題に取り組んでいるだろうか。☆市役所の人														
	2	○ごみを減らすために、地域やお店の取組を調べ、まとめる。【知】 地域やお店は、どのようにしてごみ処理がかかえる問題に取り組んでいるだろうか。☆地域の人・お店の人														
三【一斉】	1	○ごみを減らすために、自治体のごみ袋の有料化を行っている意味について考える。【思】 なぜ、市によってごみ袋の値段が違うのだろうか。 ☆生活者・収集する人・処理する人・市役所の人 地域の人・お店の人 (パフォーマンス課題) ごみ袋の有料化について、あなたはどの自治体の仕組みがよいと思いますか。理由を付けて考えましょう。														
			<table><tr><td></td><td>燃やせるごみの袋代 (家庭用)</td><td>燃やせるごみの袋代 (事業用)</td></tr><tr><td>東広島市</td><td>40㇫が10枚で400円</td><td>45㇫が10枚で700円</td></tr><tr><td>広島市</td><td>0円</td><td>0円</td></tr><tr><td>福山市</td><td>0円</td><td>事業者が個別にいらい</td></tr></table>		燃やせるごみの袋代 (家庭用)	燃やせるごみの袋代 (事業用)	東広島市	40㇫が10枚で400円	45㇫が10枚で700円	広島市	0円	0円	福山市	0円	事業者が個別にいらい	
		燃やせるごみの袋代 (家庭用)	燃やせるごみの袋代 (事業用)													
東広島市	40㇫が10枚で400円	45㇫が10枚で700円														
広島市	0円	0円														
福山市	0円	事業者が個別にいらい														
	1	○ごみを減らすために、自分たちがどのようなことをするとよいかを考える。【思】 現在のごみ処理がかかえる問題に対して、どのようなことをしていけばよいだろうか。☆生活者														
	1	○ごみの問題を SDGs の視点から調べ、地球に住む一人として自分たちができることを考える。【主】 ごみを減らすための自分たちの意識や行動が、SDGsのどの目標につながっているのだろうか。☆生活者														

単元計画を学習の手引きと呼び、児童には単元の始めに提示する。実際の学習の手引きには、表4に示している学習課題の参考となる、教科書のページ数や学習コーナーなどを記載している。

なお、第4学年の目標に「多角的」の語が入っていないにも関わらず、この力を育成する指導の工夫に関する研究を行うのは、社会科全体の目標に「多角的」が明記されており、小学校学習指導要領解説（平成29年告示）における内容の取扱いについての

配慮事項に、多角的が取り上げられていることを踏まえつつ、所属校において、社会的事象について多角的に捉え、学び合うことに第3学年から取り組んでおり、伝統的に研究を進めてきたためである。

2 社会的事象の意味を多角的に考える力を育成する学習指導の具体

(1) 社会的事象の意味の具体

本単元では、東広島市を例に、自治体はごみ収集のきまりを定め、分別収集や有料収集を実施していることを学習する。近年の人口増加にも関わらず、家庭ごみの排出量は大きな変化がなく、企業や市民に3R活動の推進を呼び掛け、計画的・協力的にごみ処理の削減に努めているという、社会的事象の働きや役割などを学ぶことができる。加えて、家庭ごみは児童にとって身近な社会的事象であり、自分たち一人一人の意識と行動により、家庭ごみのさらなる減量化・資源化という形で、最終処分場の残容量の問題や、プラスチックゴミによる海洋汚染問題という社会が抱える問題への取組へとつながることにも気付くことができる。このような学習を基にして、ごみの処理が抱える問題という社会的事象に対して、様々な立場に立って考えることを通して、社会的事象の意味を多角的に考える力を育成することができると考えた。

(2) 単元内自由進度学習の具体

ア 単元を貫く問いを考える導入の具体

第一次では、一斉授業で家庭のごみ調べの結果を基に、「わたしたちの健康な生活を守るために、ごみ処理はどのように進められているだろうか。また、ごみ問題に対してどのようなことをしていけばよいだろうか。」という単元を貫く問いを立てて学習を行った。学習の流れについては、導入で家庭ごみの出し方の分別表を提示し、なぜ、わたしたちはごみを細かく分別して出さないといけないのかを考えさせた。その後、違反ごみの開封調査を実施した自治体を取り上げ、分別を徹底する背景や目的について捉えさせた。

イ 個別の課題追究の具体

第二次では、個別の課題追究でごみの処理や再利用の仕組、ごみ処理に関する東広島市の取組、ごみを減らすための地域やお店の取組を調べる学習を行った。児童は表4の単元計画（学習の手引き）を基にして、ワークシートや学習コーナー、発展コーナーに取り組んだ。ワークシートや学習コーナー、発展コーナーでは、生活する人だけでなく、収集する人、処理する人、市役所の人、地域の人、お店の人などの様々な立場に立って考える設問を取り入れた。また、実際に東広島市で行われている取組の学習コーナーや発展コーナーを体験することで、実生活と結び付けて考えさせた。

ウ 多角的に考える力を発揮する学び合いの具体

第三次9時間目の検証授業（一斉授業）では、個別の課題追究で学習したことを基に、ごみを減らすために自治体のごみ袋の有料化を行っている意味を考えることをねらいとして、「なぜ、市によってごみ袋の値段が違うのだろうか。」という問いを提示して学習を行った。学習の流れについては、導入でごみ袋の有料化に対する三つの自治体の取組を提示し、パフォーマンス課題として「ごみ袋の有料化について、あなたはどの自治体の仕組みがよいと思いますか。理由を付けて考えましょう。」と問い、授業前半で、個人思考の時間を設けた。その後、班で考えを交流した後に、全体交流を行った。授業後半で、もう一度、同じパフォーマンス課題に対して、個人思考の時間を設けた。パフォーマンス課題をポストテストとし、見取るルーブリックは、表5のように設定し、社会的事象の意味に対する自分の考えを多角的な視点から記述するものとする。このルーブリックは教師が授業後半の児童の記述を評価する際に使用するため、授業実践を行う第4学年「ごみの処理と利用」の単元の目標である「廃棄物を処理する事業は、衛生的な処理や資源の有効利用ができるよう進められていることや、生活環境の維持と向上に役立っていることを理解する」⁹⁾ことを多角的な視点に立って考えることに即した評価基準とした。なお、表5は児童と事前には共有していない。

表5 検証授業で課すパフォーマンス課題を見取るために教師が使用するルーブリック

	評価基準
A	自治体によってごみ袋の値段が違うという社会的事象の意味を、生活者や収集する人、処理する人、市役所、地域の人、お店の人等の複数の立場に立って考え、立場によって優先する判断基準が異なることを踏まえて書いている。
B	自治体によってごみ袋の値段が違うという社会的事象の意味を、生活者や収集する人、処理する人、市役所、地域の人、お店の人等の中から複数の立場に立って考えて書いている。
C	自治体によってごみ袋の値段が違うという社会的事象の意味を、生活者の立場に立って考えて書いている。
D	自治体によってごみ袋の値段が違うという社会的事象に対する感想の記述に留まっている。

VI 分析と考察

1 社会的事象の意味を多角的に考える力を育成することができたか

検証授業の前半と後半で、表4に示すパフォーマンス課題を実施し、ポストテストとした。ポストテストでは、前半と後半で、自治体によってごみ袋の

値段が違うという社会的事象の意味を、様々な立場の考え方を踏まえた記述であるか見取することを目的としている。表5のルーブリックを基に各児童の記述を二人の教師でピアチェックを行い、評価したポストテストの結果を集計したものを表6に示す。

表6 ポストテストの結果（n=24人）

		授業後半				
		A	B	C	D	合計
授業前半	A	0	2	0	0	2
	B	6	4	0	1	11
	C	1	6	0	2	9
	D	0	1	1	0	2
	合計	7	13	1	3	24

表6を見ると、授業前半の段階で、A評価2人、B評価11人と学級全体の約5割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。これは、個別の課題追究を通じた学びの成果と考えられる。教師がルーブリックを基にした形成的評価とフィードバックを繰り返すことで、児童は記述的知識を確実に習得し、社会的事象の意味を多様な立場から捉えられるようになった。また、授業後半で、C評価から6人の児童がB評価に、1人の児童がA評価に上がり、B評価から6人の児童がA評価に上がり、社会的事象の意味を多角的な視点から考えることができた。授業後半にA評価7人、B評価13人と学級全体の約8割の児童が、社会的事象の意味を多角的に考えることができた。「多角的」は第5学年からの目標であることを考慮すると、本実践には一定の成果があったといえる。その要因を探るため、ポストテストの授業前半と授業後半の評価がB評価からA評価に上がった児童a、C評価からB評価に上がった児童bの記述を表7に示し、児童の社会的事象の意味を多角的に考える力が高まった要因を次項で詳しく述べる。

表7 児童a、bのポストテストの記述

	記述内容
a (B評価→A評価)	わたしは、東広島市がいいと思います。理由はもやせるごみのふくろの家庭用も事業用にもお金がかかっているけどリサイクルのためにふくろのどちらにもお金を使っているから生活や自然にもいいと思うからです。 ↓ 東広島市がいいと思います。理由はしよりする人、しゅう集する人、市役所の人たちのごみのリサイクルのために出すお金だからおれいの気持ちでお金を出してしよりする人たちががんばれるようにするためだからこのまま続けたいです。

b (C評価 ↓ B評価)	東広島市がいいと思う。理由は、もやせるごみの袋代（事業用）をくらべると、東広島市のほうが、金がかがやすいから。
	↓
	広島市がいいと思う。理由は、家庭よりは、0円でごみをいっぱいだしちゃうけど、事業用は1070円で高いお金がかかるけど、家庭ではごみがいっぱいであるから、0円で事業では、そんなにごみがでないから、ちょうどいいから。

2 多様な気づきを生み、学びの深まりを促す単元内自由進度学習は、社会的事象の意味を多角的に考える力を育成する手立てとして有効であったか

本研究では、単元内自由進度学習における個別の課題追究場面でループリック（表2）を児童に提示し、毎時間振り返りを書かせて、表2を基に形成的評価を行った。形成的評価の結果を表8に示す。

表8 各時間の振り返りの結果（n=23人）

	各時間の評価					
	1時間目	2時間目	3時間目	4時間目	5時間目	6時間目
①	1	4	10	9	14	13
②	0	2	1	6	4	5
③	2	11	9	5	3	2
④	20	6	3	3	2	3

表8を見ると、個別の課題追究の1時間目は④評価20人、①評価1人から、6時間目は④評価3人、①評価13人と向上した。児童aの各時間の評価は「④→③→③→②→①→①」、児童bの各時間の評価は「④→③→③→③→②→②」と回数を重ねるごとに向上していた。児童a、bの振り返りの記述を表9に示す。

児童a、bの振り返りの記述を見ると、1時間目では社会的事象の感想のみに留まっている。しかし、個別の課題追究の時間が進むにつれて、教師によるフィードバックとループリックを参考にして、社会の見方・考え方を働かせ、多様な気づきを生み、学びを深めることができていた。

児童aの5時間目の振り返りの記述を見ると、4時間目の教師の「別の視点」というフィードバックを効果的に生かして、多角的に考えている。さらに、5時間目の児童aの返答を見ると、ループリックを基によく書けている児童の振り返りの記述を学級全体で共有することは、教科のねらいを達成することに加えて、児童の学習意欲の向上に効果的であったことが分かる。

児童bの5時間目の振り返りの記述を見ると、「ごみぶくろにお金がかかる。」「ごみぶくろを使いたくなくなる。」「ごみがへる。」という三つの社

会的事象に対する気づきを相互に関連付け、因果関係を理解することができていた。

児童a、bは、個別の課題追究で身に付けた多角的に考える力をポストテストに転移させることができた。また、ポストテストの前半から後半にかけて、友だちと協働的に学ぶことを通して、より多角的な視点で考えることができ、後半でA評価やB評価へとつながった。このように、個別の課題追究と一斉授業を組み合わせた単元内自由進度学習は、社会的事象の意味を多角的に考える力を育成することに一定の成果があったと考えられる。

表9 児童a、bの振り返りの記述

a	ふりかえり	先生から	先生のコメントをうけて
1時間目	ごみのもやしたあとの工夫を知れてなぜもやしても、もえきれないごみがあるのがごみんです。	④1回目からとてもよい気づきをしていますね。ループリックをもとにするともっとよくなるよ。	次はループリックをもとにしてかきまます。①と②をめざしてがんばります。
4時間目	ごみぶくろを買うのにお金がかかってお金がなくなるのがいやだけど、リサイクルのためだからがんばりたいです。	②ごみぶくろ有料化について、自分はいやだけど、リサイクルのためにという別なしてんがとてもよいですね！	お金はいやだけど、リサイクルのためにこれからがんばります！
5時間目	いつもしよりする人やしゅう集する人、お店の人がリサイクルをするためにいろいろな活動をしていて、わたしたちもみんな東広島市を守ったりしたいです。みんなときよりよくしてがんばりたいです。	①いろいろな立場の人がごみ問題のためにきょうりよくしていますね。東広島市を守っていくためにがんばってください。	①になったので次も①になって、しょうかいされるようにがんばります！！
b	ふりかえり	先生から	先生のコメントをうけて
1時間目	バッカー車は、重いごみも、はこべるのすごいなと思いました。	④バッカー車はすごいですね。ループリックをもとにして書くともっとよくなりますよ。	はい、これからは、ループリックをもとにして書きます。
2時間目	自分もごみをへらすために、リサイクルをしようと思いました。	③ごみをへらすためという理由をつけてリサイクルについて書いてすごいです。なぜ、リサイクルしないといけないかをこれまでのじゅぎょうとむすびつけると、よりよいです。	どうやってかけばいいか分かりました。ありがとうございます。
5時間目	ごみぶくろにお金をかけると、ごみぶくろをあまりつかいたくなくなるから、ごみがへると分かりました。	②ふりかえりがとてもよくなりましたよ。ごみぶくろを有料化することで、ごみはへりますね。	ごみがへることによって、市を守ることができます。

Ⅶ 研究のまとめ

1 研究の成果

○ 検証結果から、ループリックを児童・教師間で

共有することで、児童に教科のねらいの達成に向けた知識の方向付けを行うことができた。また、児童の気付きや学びをループリックを用いて、教師が評価し、フィードバックを行うことで、児童に多様な気付きを生み、学びの深まりを促すことができた。加えて、個別の課題追究と一斉授業を組み合わせた単元内自由進度学習を行うことにより、児童の社会的事象の意味を多角的に考える力を育成することに成果があった。

2 研究の課題

- 表6から、ポストテスト前半から後半にかけて評価が下がった児童が5人いる。そのうち、B評価やC評価からD評価に下がった児童3人は、感想の記述のみに留まっている。要因として、班での話し合いがうまくいかなかったことや、班や全体での考えの交流後に自分の考えを練り上げることが難しかったことが考えられる。また、個別の課題追究では、ワークシートや、学習コーナー、発展コーナー、形成的評価による教師のフィードバックなど、多角的に考えるための様々な手立てがあったが、一斉授業での手立ての工夫が必要であると考える。
- 表8から、教師がフィードバックを行ったり、声掛けをしたりしても、6時間目に今日（1時間）の学習の感想のみを書いている、④評価の児童が3人いたことは課題として挙げられる。④評価の児童の記述式アンケートを見ると、個別の課題追究に関して「まとめとかをかいていなかったからむずかしかった。」と書いていた。当該児童に聞き取りを行うと「一斉授業では、先生が黒板にその時間の学習のまとめを黒板に書いてくれるからよい。」と回答した。個別で学習していくことに難しさを感じている児童に対する手立ての在り方を考えていかないと、児童は学習に対して受け身になってしまう。

3 成果と課題を踏まえた今後の方向性

- ループリックを活用することや、単元内自由進度学習を行うことは、児童も様々な立場から考えることができた実感し、ポストテストの結果からも社会的事象の意味を多角的に考える力を育成することに有効であった。手立てとして、個別の課題追究のワークシートに様々な立場から社会的事象の意味を考えさせる問いや、東広島市のごみ袋の有料化に対する学習コーナーを設定するなど、一斉授業のパフォーマンス課題と関連させてきた。しかし、一斉授業では、社会的事象の意味を六つの様々な立場から考えさせたことに対して、個別の課題追究では、社会的事象の意味を一つ一つの立場から考えさせた。このように、個別

の課題追究と一斉授業の学び合いの間に立場の数の違いというギャップがあり、パフォーマンス課題の内容が児童にとってとても難しいものとなった。そのため、順序選択型の単元内自由進度学習という型通りの単元計画でなく、個別の課題追究時に児童の学習の理解度を図るチェックテストを設ける。そうすることで、児童に記述的知識が確実に定着しているかや各時のねらいが達成できているかを確認し、個別の課題追究と一斉授業の円滑な接続を目指していきたい。

- 本研究では、単元内自由進度学習において、ループリックを開発し、形成的評価とフィードバックを行うことで、児童は主体的に社会科の見方・考え方を働かせ、社会的事象の意味を多角的に考えることができた。そのため、他の単元や、他の教科にも、ループリックを活用し、形成的評価とフィードバックを基にした、単元内自由進度学習を広げていくことが大切だと考える。

【注】

- (1) 詳しくは、北俊夫（2015）：「“知識の構造図”を生かす問題解決的な授業づくり 社会科指導の見える化＝発問・板書の事例研究」明治図書pp. 10-24を参照されたい。
- (2) 詳しくは、奈須正裕（2021）：「個別最適な学びと協働的な学び」東洋館出版pp. 39-60 175-187を参照されたい。

【引用文献】

- 1) 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. 132
- 2) 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
- 3) 文部科学省（平成30年）：前掲書p. 22
- 4) 文部科学省（昭和52年）：「小学校学習指導要領（昭和51年告示）解説社会編」
【https://www.nier.go.jp/yoshioka/cofs_new/s52e/chap2-2.html】（最終アクセス令和7年6月6日）
- 5) 和歌山大学教育学部附属小学校（2017）：「問い続け、学び続ける子どもたち ～子どもの言葉と学びの深まり～」学校提案p. 3
- 6) 澤井陽介（2017）：「見方・考え方[社会科編]」「見方・考え方」を働かせる真の授業の姿とは？」東洋館出版p. 122
- 7) 澤井陽介（2013）：「小学校社会 授業を変える5つのフォーカス」図書文化社出版p. 23
- 8) 中央教育審議会（令和3年）：「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」p. 19
- 9) 文部科学省（平成30年）：前掲書p. 53

【参考文献】

- 奈須正裕（2022）：「個別最適な学びの足場を組む。」教育開発研究所
- 奈須正裕（2023）：「「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実を目指して」北大路書房出版