

小学校社会科における「段階的社会参画学習」の実践と課題

浜下洋之 (高浜市立高浜小学校)

Practice and problems of 'step-by-step social participation learning'
in elementary school social studies
Hiroyuki HAMASHITA

1. はじめに

(1) 問題の所在

本研究は、小学校社会科において、児童の社会参画する力を育成するために、筆者が考案した「段階的社会参画学習」の実践と課題について論じたものである。

近年、「社会参画」および「社会参加」という用語が、社会科教育の中で多く使われるようになってきている。これは、教育基本法の改訂、中央教育審議会の答申を受けて、小学校社会科改善の具体的事項(2011)の中で、社会参画の視点を取り入れた社会科授業が求められているからである。子どもの「社会参画」および「社会参加」を視野に入れた実践の必要性が指摘されている。

しかし、こうした現状の背景には、大きく2つの問題があると筆者は考える。1つ目は、「社会参画」および「社会参加」の学習において、児童が課題をどのように設定しているかについてである。2つ目は、「社会参画」および「社会参加」の視点を取り入れた社会科授業の指導期間についてである。

具体的には、児童が「社会参画」

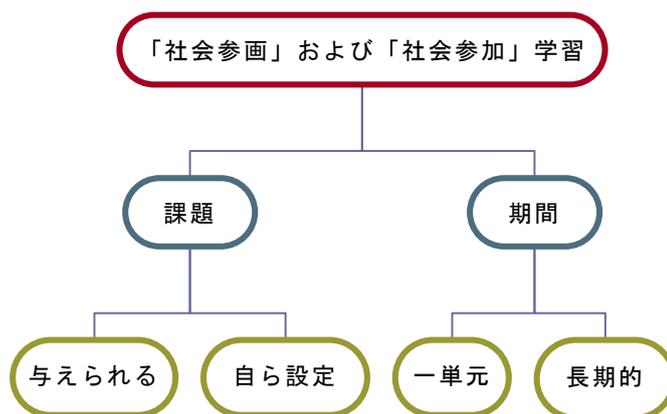


図1 「社会参画」および「社会参加」学習の論点

および「社会参加」を行う際に、教師から与えられた課題に対して参加活動をする場合が多く、児童一人一人が自ら課題を設定していく様子について述べられている研究は少ない。また、指導期間が一単元になっている場合が多く、年間や小学校4年間を通して児童の社会参画する力がどのように変化したかについて検証する研究も少ない。「社会参画」や「社会参加」の視点を取り入れた授業をしていく際には、児童自ら課題を設定することと、ある程度の期間を経て指導していく必要があるのではないだろうか。小学校社会科において、児童が自ら課題を設定し、社会参画していく学習理論を構築することができれば、社会参画する力を今まで以上に伸ばすことにつながるであろう。

これまでの社会科教育の中では、「社会参画」と「社会参加」を区別せずに使う場合が多かった。しかし、本研究では厳密に区別して用いる。その理由は、社会に参画していくには、社会に動員させられるような「参加」ではなく、自ら課題を設定し、主体的に社会にかかわっていく「参画」が重要であると考えられるからである。そこで、「社会参画」を「よ

りよい社会の形成に向けて、自ら課題を設定し、主体性をもって社会にかかわっていくこと」と定義する。また、「社会参加」を「すでにある活動や行事・会合に加わること」と定義する。ただし、先行研究の記述については、研究者の使用する語句をそのまま使用する。

そこで、筆者が提案したいのが、「段階的社会参画学習」である。「段階的社会参画学習」を「よりよい社会の形成に向けて、一人一人が自ら課題を設定し、主体性をもって積極的に社会にかかわっていく学習を、長期に渡って繰り返す学習」と定義する。

(2) 研究の目的と方法

本研究の目的を「小学校社会科において、児童の社会参画する力を高めるために、『段階的社会参画学習』が有効であるかどうかについて検証すること」とする。本研究によって、社会参画学習の新しい学習モデルを示したいと考えている。

本研究の方法は、小学校第4学年の社会科の授業において、「段階的社会参画学習」を実施し、3つの単元の各過程（「課題設定」「立案」「意思決定」「実行／評価・反省」）における児童の記述を比較する。それによって「段階的社会参画学習」の妥当性を検証したい。

本研究の授業実践は、前任校である愛知県高浜市立翼小学校の4年生児童32人を対象とした。授業実践については、2015年4月～2016年1月にかけて行った。

2. 社会科における社会参画

(1) 社会参画学習

小学校学習指導要領とその解説の中に、「社会参画」という用語が使われているが、学習方法として社会参画に関する記述は見られない。そのため、社会参画をどのように捉えるかについては、研究者や現場で実践する教員によって様々である。そこで、社会科の授業実践における社会参画をどのようにとらえているかについての先行研究を調査した。

桑原（2012）は、大きく2つの立場に分かれると述べている。一つが、社会参加を社会科教育の直接的な目標とし、児童に社会参加させることを通して、直接、社会に参加する力を付けようとする考え方である。この立場を「直接社会参加」と分類している。もう一つが、社会科の中心的な目標は、社会認識形成とし、学校での社会参加を間接的なものに留めようとする考え方である。この立場を「間接社会参加」と分類している。

唐木（2008）は、児童が社会に対して取り組んだことによって返ってくる反応から、自分たちも社会の中で必要とされていることや、自分たちにも社会を変えることができるのだという自信を手に入れることが、直接社会参加学習のよさとしてであると述べている。

しかし、この直接社会参加学習に対する問題点が挙げられている。松浦（2013）は、「単元全体を通して行動に終始一貫した学習を展開し、社会とより密接につながることで、子どもを参加行動に同化させる。その結果、その行動を正当化する認識へと一元的に集約され、授業で形成される認識は『行動』を根拠付けるものとなる」と述べている。つまり、直接社会参加学習は、単元を通して自分が行動することだけに焦点を絞って学習を展開することが多いため、形成される認識が一面的になってしまう場合があるということである。

また、社会参加学習における具体的な学習方法を研究者によって分類すると、地域社会との交流から、啓発活動、提案活動、直接参加活動、模擬的な活動と大きく分けることができる。

これらの先行研究から、社会参加学習には直接社会参加する方法から間接社会参加する

方法と様々な方法があることが分かった。

そのような中、社会参画を社会科の学習方法として捉えて、詳しく説明がされている箇所がある。中学校の地理的分野「身近な地域の調査」である。中学校地理的分野には「地域の課題を見だし、地域社会の形成に参画しその発展に努力しようとする態度を養う」という記述がある。この内容は、改訂された教育基本法、学校教育法、社会科の改善などに準拠している。地域社会を教材として授業に取り込むことの多い小学校社会科において、「地域の課題」を見だし考察することは、より一層取り組みやすい学習方法である。小学校版には書かれず、中学校版にだけ書かれていることから、社会参画の方法を組み込んだ授業は中学校以上でしか行うことができないと考えることもできる。しかし、小学校の社会科において「社会参画」という用語が、目標に関する記述の中に含まれていることから、小学校社会科において、中学校版に書かれている学習方法を参考にすることができる。と考える。

(2) 社会参画の視点を取り入れた授業実践

竹内（2006）は、児童の地域における原体験不足に起因した地域意識の希薄化を克服するために、社会参加を前提とした地域で学ぶしくみづくりの必要性を提起している。また、唐木（2008）は、社会参加に関する社会科の授業として4つの授業実践を分析している。しかし、4つの授業は別々の実践で、一單元ごとの分析しかなされていない。また、社会参画をテーマに据えている三河教育研究会社会科部会の実践（2013年～2015年）でも、すべての実践が一單元のみで分析をしている。

そのような中、発達段階に応じて社会参画する力を伸ばす必要があるという考え方があがる。西脇（2008）は、社会参加能力の育成を視野に入れた地理教育一貫カリキュラム編成の視点の考察を試みている。西村（2010）は、小中高一貫のカリキュラムを開発し、地域公民性を育成する小中高一貫のカリキュラムフレームワークを試案し、その具体的展開例も示している。しかし、実践し、育成されたであろう地域公民性を中長期で評価する実証的研究はなされていない。唐木（2010）は、社会参画を志向する社会科授業を、「理解」を重視する「科学的社會認識の育成を目指す社会科授業」、「能力」を重視する「意思決定力の育成を目指す社会科授業」、「態度」を重視する「社会的実践力の育成を目指す社会科の授業」の3つに分類し、「理解」「能力」「態度」の順に、向上させる必要があると述べている。永田（2013）は、小学校では価値判断を、中学校では意思決定を、高校では社会形成をそれぞれ重点的な資質の形成とした段階性をもたせている。

以上の先行研究から、一單元だけの実践研究や、発達段階が上がるにつれて育成される力のレベルが上がる一貫カリキュラム研究は多くなされていることが分かった。しかし、果たして一單元だけで、社会に参画する力をつけることができるのであろうか。また、一定の力を備えないと、次の段階に進むことができないという段階性の考え方でのよいのだろうか。竹内（2006）は、社会参加学習を有意義なものとして実践するために、「一過性の取組ではなく、なるべく長期間にわたる継続的な学習機会を設けること」と述べている。また、山岡（2015）は、大学生を対象とした研究の中で、「アクティブ・ラーニングの方法が、学生自身の自学自習への定着・成長を目指す目的であるならば、1回の授業実践ではなく、長期にわたる段階的継続的な繰り返しの指導方法が重要になる」と述べている。筆者は、社会科をスタートさせたばかりの小学校でも、自ら課題を見だし、社会へ参画していく

学習を年間や小学校4年間を通して実践していくことによって、今まで以上に、自ら課題を見だし、社会に参画する児童を育成することができると考える。

3. 段階的社会参画学習

(1) 段階的社会参画学習の理論

一つの単元の過程を「Ⅰ課題設定」「Ⅱ立案」「Ⅲ意思決定」「Ⅳ実行／評価・反省」の4つに分け、この過程を長期に渡って繰り返し行う学習を「段階的社会参画学習」とする(図2)。

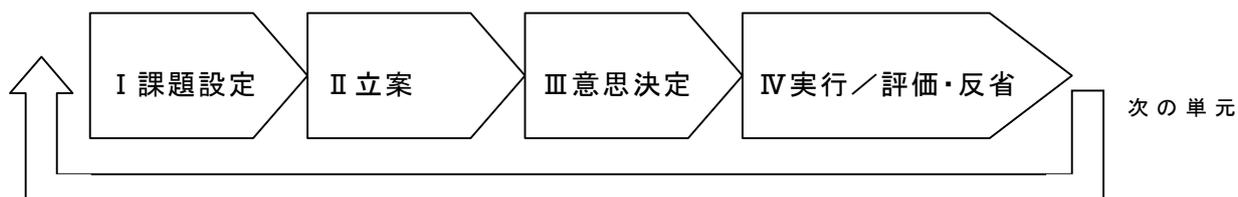


図2 「段階的社会参画学習」の進め方

(2) 段階的社会参画学習の評価

「段階的社会参画学習」を行うことによって、各過程における社会参画する力を伸ばしていきたいと考えている。そこで、各過程におけるルーブリック(評価基準)を作成した(表1)。ルーブリックを作成するにあたって、社会科の学習指導要領や先行研究の実践だけでなく、ピアジェの発達理論と総合的な学習の時間の指導要領を参考にした。

「段階1」は、調べ学習などを通して、内容をある程度理解することができているが、自ら課題を設定することはできず、教師や友達から与えられた課題に対して、自分できちんと取り組んでいる段階である。ピアジェのいう「物事を一つの側面からのみ眺めている状態(中心化)」に当たり、およそ第3学年ごろだと考えられる。

「段階2」は、調べ学習などを通して、内容をある程度理解し、問題状況の中から課題を発見し、設定することができる段階である。ピアジェの考える具体的操作期にあたり、具体的な資料から課題を設定したり、具体的な相手に対して解決案を考えたりする段階にした。また、総合的な学習の時間の指導要領に「問題状況の中から課題を発見し、設定する」や「相手や目的に応じて～」とあるように、自ら課題を設定する段階や、相手や目的に応じて、自ら意思決定する段階にした。ここは、およそ第4学年ごろだと考えられる。

「段階3」は、総合的な学習の時間の指導要領に、「問題状況における事実や関係を把握し理解する」や「多様な情報の中にある特徴を見付ける」とあるように、多様な情報の中にある特徴を見付け、身の回りの環境とのかかわりを考えて課題を設定することができる段階である。また、ピアジェの考える形成的操作期にあたり、複数の立場からの視点を踏まえて、考える段階にした。また、解決の方法や手順を考え、見通しをもって計画を立て、異なる意見や他者の考えを受け入れながら、意思決定をすることができ、他者と協同して課題を解決し、相手からの反応を受けて、新たな実行を再考し、取り組むことができる段階にした。ここは、およそ第5学年から第6学年だと考えられる。

各段階をおよその学年で示したが、児童の実態に合わせて、段階を設定し、各過程の力を伸ばしていく必要がある。

表 1 段階的社會参画学習のルーブリック（評価基準）

段階 3	<p>出会った教材について、自分で見いだした疑問だけでなく、クラスで出し合った疑問までも解決しようと、主体的に調べ学習に取り組む。</p> <p>教材にかかわる複数の立場の人の思いについて調べる。</p> <p>調べたことを整理する中で、解決してみたいと思える課題を設定し、現実性のある課題を設定する。</p>	<p>設定した課題に沿った解決案を考える。</p> <p>複数の立場からの視点を踏まえて、明確な根拠を提示しながら、解決案を考える。</p> <p>事象を比較したり関係づけたりして、解決案を複数考える。</p>	<p>設定した課題に沿った複数の解決案の中から、最も適切な解決案を決定する。</p> <p>複数の立場からの視点を踏まえた、明確な根拠を提示しながら解決案を決定する。</p> <p>異なる意見や他者の考えを受け入れる。</p>	<p>複数の立場からの視点を踏まえ、他者と協同して、自分(たち)にできることを実行する。</p> <p>相手からの反応を受け取った後、実行を見直して、新たな実行を再考し、取り組む。</p> <p>複数の立場からの視点を踏まえて、実行したことを振り返る。</p>	
段階 2	<p>出会った教材について、自分で見いだした疑問を解決しようと、調べ学習に取り組む。</p> <p>教材にかかわる人の思いを調べる。</p> <p>調べたことを整理する中で、教師が示した資料や投げかけをもとにして、解決してみたいと思える課題を設定する。</p>	<p>出会った教材について、自分で見いだした疑問を解決しようと、調べ学習に取り組む。</p> <p>教師のアドバイスをもとにして、教材にかかわる人の思いについて調べる。</p> <p>自分の経験から、解決してみたいと思える課題を設定する。</p>	<p>設定した課題に沿った解決案を複数考える。</p> <p>相手のことを考え、明確な根拠を提示しながら、解決案を考える。</p>	<p>設定した課題に沿った複数の解決案の中から、適切な解決案を決定する。</p> <p>相手のことを考え、明確な根拠を提示しながら解決案を決定する。</p>	<p>相手のことを考え、自分(たち)にできることを実行する。</p> <p>相手の反応を踏まえて、実行したことを振り返る。</p>
段階 1	<p>出会った教材について、調べ学習に取り組む。</p> <p>教材についてある程度理解する。</p> <p>調べたことを整理した上で、教師が課題を与える。または、友達の問題を使用する。</p>	<p>設定した課題にある程度沿った解決案を複数考える。</p> <p>自分なりの根拠を提示しながら解決案を考える。</p>	<p>設定した課題にある程度沿った複数の解決案の中から、適切な解決案を決定する。</p> <p>自分なりの根拠を提示しながら解決案を決定する。</p>	<p>自分(たち)にできることを実行する。</p> <p>自分(たち)が実行したことを振り返る。</p>	
過程	I 課題設定	II 立案	III 意思決定	IV 実行／評価・反省	
要素	<p>立場の違いから、課題を設定</p> <p>資料の読み取り</p> <p>現状を把握し理解を深める</p> <p>疑問の追究</p> <p>調査活動（インタビュー、人との出会い）</p>	<p>個人で解決案</p> <p>お互いに情報交換</p> <p>クラスで話し合い</p>	<p>個人の意思決定</p> <p>合意形成</p>	<p>交流 提案 啓発</p> <p>模範的参加</p> <p>直接参加</p> <p>再び実行に取り組む</p>	

（筆者作成）

4. 段階的社會参画学習の授業実践

(1) 授業実践対象校の概要と児童の実態

本実践は、愛知県高浜市立翼小学校の第4学年を対象とした（2015年4月～2016年1月）。対象としたクラスは、32人で構成されている。32人中27人が核家族で、母子父子家庭が多く、共働きの家庭も多いため、地域とのかかわりをもつことが少ない児童が多い。

(2) 小学校第4学年社会科年間カリキュラム

児童の社會参画する力を高めるために、段階的社會参画学習を取り入れた小学校第4学年の社会科年間カリキュラムを作成した。「課題設定」「立案」「意思決定」「実行／評価・反省」の過程を経る単元を設定し、それを年間通して実施した。

その中でも、授業実践①「安全なくらしを守るのはだれ」、授業実践②「わたしたちの生活とごみ」、授業実践③「高浜に伝わるとりめし」の単元を取り上げて、各過程における児童の記述を比較していくこととする。

5. 考察

(1) 課題設定

「課題設定」において、学習で得た知識とずれのある資料を複数提示することによって、児童自ら課題を設定できるようにした。表 2 は、3 つの授業実践の「課題設定」における段階の平均値を示したものである。3 つの授業実践が進むにつれて、段階の平均値が上がっていることが分かる。また、図 3 は「課題設定」における児童の段階ごとの割合を示したものである。3 つの授業実践が進むにつれて、「段階 1」の児童が減り、「段階 2」の児童が増えていることが分かる。つまり、自ら課題を設定することができるようになってきているといえる。

表 3 は、個々の児童の評価を「授業実践①のときよりも評価が上がった」「授業実践①のときと評価が変わらなかった」「授業実践①のときよりも評価が下がった」の 3 つに分類したものである。分類 I の「授業実践①のときよりも評価が上がった」児童が、22 人いた。22 人全員が授業実践①ときは「段階 1」であったが、授業実践②や③において、評価が「段階 2」へ上がった（児童の課題設定例「どうしたら、とりめしのいいところをもっと他の人に自慢できるのか」など）。分類 III の「授業実践①のときよりも評価が下がった」児童は、1 人いた。しかし、授業実践①や③においては、「段階 2」にいたので、第 4 学年としての力はあると判断する。

以上のことから、1 回の授業実践ではなく、長期にわたる継続的な繰り返しの指導によって、児童が自ら課題を設定することができるようになるということが分かった。しかし、課題が途中で変わってしまい、段階の評価が変わらなかった児童がいた。

また、「段階 3」に達する児童が見られなかったことから、段階 2 が小学校第 4 学年の発達に適していると考えられる。

(2) 立案

「立案」において、社会に参画している人に出会わせる単元を設定することによって、相手のことを考えた案を立てることができるようにした。表 4 は、3 つの授業実践の「立案」における段階の平均値を示したものである。授業実践①と②では大きな変化はなく、授業実践③で段階の平均値が上がっていることが分かる。また、図 4 は、「立案」における

表 2 「課題設定」における段階の平均値

授業実践	授業実践①	授業実践②	授業実践③
平均値	1.1	1.5	1.7

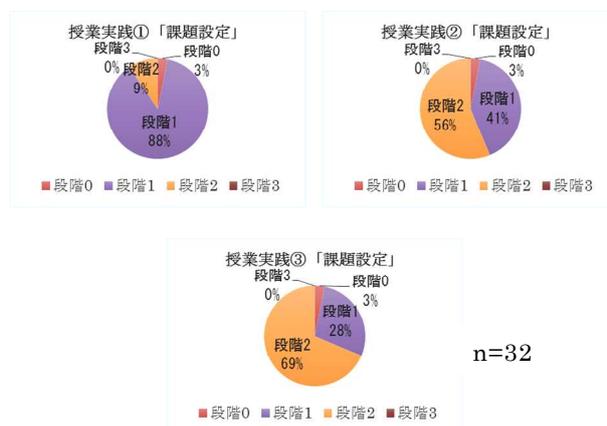


図 3 「課題設定」における児童の段階ごとの割合

表 3 「課題設定」における評価の変化

分類	評価の変化	人数
I	授業実践①のときよりも評価が上がった	22
II	授業実践①のときよりも評価が変わらなかった	9
III	授業実践①のときよりも評価が下がった	1
	合計	32

児童の段階ごとの割合を示したものである。授業実践①から②にかけて「段階 2」の児童が減り、「段階 1」の児童が増えていること、授業実践③では、「段階 1」の児童が減り、「段階 2」の児童が増えていることが分かる。つまり、具体的な相手に対する立案をすることが少しずつできるようになっているといえる。

表 5 は、個々の児童の評価を 3 つに分類したものである。分類Ⅰの「授業実践①のときよりも評価が上がった」児童が、20 人いた。授業実践①のときは「段階 1」だったが、授業実践②や③において、「段階 2」の評価へ上がっている児童がほとんどである（児童の立案例「おじいちゃんに高浜の有名な物を伝える」など）。分類Ⅲの「授業実践①のときよりも評価が下がった」児童は、6 人いた。しかし、授業実践①や③において、「段階 2」にいたので、第 4 学年としての力はあると判断する。

以上のことから、「立案」の過程においても、長期にわたる継続的な繰り返しの指導によって、相手に対する立案ができるようになるということが分かった。「課題設定」のときと比べると、授業実践②で、「段階 2」の評価を受ける児童がとても少なくなったことから、相手に対する「立案」ができるようになるには、より時間がかかると考えられる。しかし、授業実践の単元内容によって、相手に対しての立案をしやすい内容としにくい内容があるとも考えられる。

また、「段階 3」に達する児童が見られなかったことから、段階 2 が小学校第 4 学年の発達に適していると考えられる。

(3) 意思決定

「立案」と類似した結果が得られたため、省略。

(4) 実行／評価・反省

表 6 は、3 つの授業実践の「実行／評価・反省」における段階の平均値を示したものである。授業実践①から②にかけて段階の平均値が下がってしまったこと、授業実践③で段階の平均値が上がっていることが分かる。また、図 5 は、「実行／評価・反省」における児童の段階ごとの割合を示したものである。授業実践①から②にかけて「段階 1」の児童が増え、「段階 2」の児童が減っていること、授業実践③では、「段階 1」の児童が減り、「段

表 4 「立案」における段階の平均値

授業実践	授業実践①	授業実践②	授業実践③
平均値	1.2	1.1	1.9

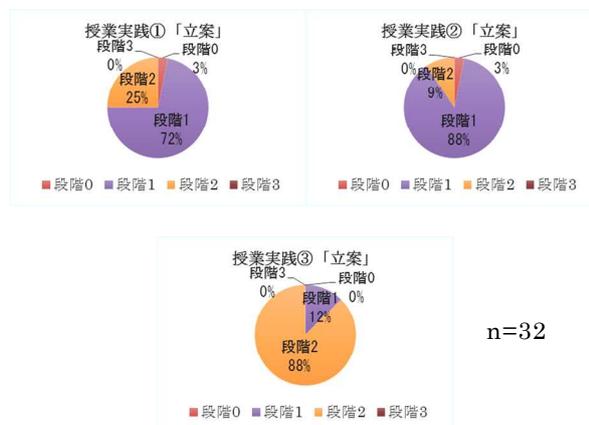


図 4 「立案」における児童の段階ごとの割合

表 5 「立案」における評価の変化

分類	評価の変化	人数
Ⅰ	授業実践①のときよりも評価が上がった	20
Ⅱ	授業実践①のときよりも評価が変わらなかった	6
Ⅲ	授業実践①のときよりも評価が下がった	6
	合計	32

表 6 「実行／評価・反省」における段階の平均値

授業実践	授業実践①	授業実践②	授業実践③
平均値	1.2	0.9	1.4

階 2」の児童が増えていることが分かる。つまり、長期的に見れば、相手に対してできることを実行し、振り返ることができるようになる児童が一部いるということがいえる。

表 7 は、個々の児童の評価を 3 つに分類したものである。分類Ⅰの「授業実践①のときよりも評価が上がった」児童が、10 人いた。授業実践①のときは「段階 1」だったが、授業実践③において、「段階 2」の評価へ上がっている児童がほとんどである（児童の反省例「お正月におじいちゃんにとりめしについて教えることができた。」など）。分類Ⅲの「授業実践①のときよりも評価が下がった」児童は、7 人いた。しかし、授業実践①や③において、相手に対する実行をすることができる段階にいたので、第 4 学年としての力はあると判断する。

以上のことから、「実行／評価・反省」の過程においては、長期にわたる継続的な繰り返しの指導を行ったとしても、振り返りをするだけに留まった児童が多いことが分かった。

6. おわりに

(1) 研究の成果

長期に渡る段階的な授業実践の取り組みにおいて、「課題設定」「立案」「意思決定」の各過程における力を、伸ばすことができることを明らかにした。

また、この他にも、発達段階に応じた指導が重要であることが分かった。つまり、「段階的社会参画学習」の「段階 2」にあたる部分が、小学校第 4 学年に相当することが分かった。ただし、「実行／評価・反省」の過程については、第 4 学年は「段階 1」に相当するとも考えられる。

(2) 研究の課題

本研究では、第 4 学年の授業実践しか取り上げることができなかった。そのため、第 3 学年や第 5, 6 学年が「段階的社会参画学習」のどの段階に相当するのか、単元内容が妥当かどうかについては、解明することができていない。今後とも実践研究を重ねていきたい。

<参考文献>

- 唐木清志 (2008) 『子どもの社会参加と社会科教育—日本型サービス・ラーニングの構想—』, 東洋館出版社。
 草原和博 (2012) 「社会認識と市民的資質」社会認識教育学会編『新社会科教育学ハンドブック』, 明治図書。
 松浦雄典 (2013) 「社会科における批判的参加学習としての授業構成—小学校第 4 学年『安全なくらしを守る人たち』を例に一」『社会科研究』, 第 79 号。
 永田成文 (2013) 『市民性を育成する地理授業の開発—社会的論争問題学習を視点として—』, 風間書房。

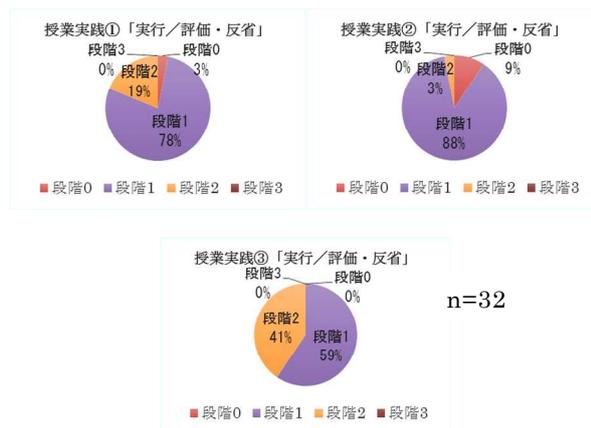


図 5 「実行／評価・反省」における児童の段階ごと

表 7 「実行／評価・反省」における評価の変化

分類	評価の変化	人数
Ⅰ	授業実践①のときよりも評価が上がった	10
Ⅱ	授業実践①のときよりも評価が変わらなかった	15
Ⅲ	授業実践①のときよりも評価が下がった	7
	合計	32